

зывалось «перед лицом». И «стояние» на Сенатской площади было не только для духовной истории России беспрецедентным примером духовного героизма, но и для самих декабристов это был поступок, обладающий огромной нравственно-эстетической значимостью. И поэтому то, что они делали в Сибири, было продолжением, развитием этого подвига. Все то прогрессивное, что они утверждали своей жизнедеятельностью, было не всегда заметно, но в конечном счете имело глубокое и благотворное влияние не только на жителей Сибири, но и на нашу культуру в целом.

Список литературы

- Анненкова П. А. Воспоминания Полины Анненковой. М., 1932.
Герцен А. И. Еще раз Базаров // А. И. Герцен. Эстетика. Критика. Проблемы культуры. М., 1987.
Лунин М. С. Сочинения и письма. Пг., 1923.
К семиотике зеркала и зеркальности // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та. Тр. по знаковым системам. 1988. Вып. 831.
Басаргин Н. В. Воспоминания, рассказы, статьи. Иркутск, 1988.
Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 12.
Роменская Т. А. Музыка в жизни и деятельности декабристов // Декабристы и русская культура. Л., 1998.



Т. А. Петрунина

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Отечественная педагогика находится в настоящее время в состоянии, удивительно напоминающем состояние педагогической мысли в России начала XX века. «Современная педагогика содержит самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В современной педагогике нет основы, которая выражала бы общую идею и дух нашего времени. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросано, противоречиво... Необходим широкий принцип, всеобъемлющий и связующий все частные цели, методы и материалы» [Вахтеров, 1987: 327].

Это проявляется в отсутствии продуманных педагогических концепций, скрепляющих в некоторую целостность идеи, возникшие на основе множества педагогических фактов и обширной практики. По сути дела, сейчас отсутствует педагогическая парадигма, то есть нет общепринятых принципов, представлений, идей и методов, которые могли бы руководить исследователями как в их теоретических изысканиях, так и в их практике. Несомненно, наше время – это время поиска и построения такой парадигмы.

Создавшаяся ситуация методологического вакуума в педагогике имеет множество причин. Прежде всего это радикальное изменение всей общественно-политической жизни страны и, как следствие этого, разрушение государственной идеологии, с которой прежняя, советская, педагогика была теснейшим образом связана. Резкий разрыв с ранее официально принятой философской теорией образовал пустоту в фундаменте педагогической науки, что, с одной стороны, благотворно повлияло на ее развитие, так как появилась степень свободы, прежде не возможная, но, с другой стороны, привело к определенной растерянности и разброду, которые всегда сопровождают на первых порах ситуацию свободы. Положение современной отечественной педагогики явно показало насущную необходимость философских и методологических обоснований педагогической теории и практики. Именно в этом направлении идут поиски в современной педагогической теории в России.

В течение последних 10–15 лет можно наблюдать усиление тенденции применения гуманистического подхода в педагогике. На официальном уровне, в частности в Законе РФ «Об образовании», настойчиво и последовательно проводится идея гуманизации и гуманитаризации педагогики, говорится о личностно-ориентированной педагогической концепции. Цели и задачи, которые формулируются в этих документах, в целом укладываются в рамки гуманистической педагогики, хотя на практике осуществляются с большим трудом.

Одним из центральных понятий гуманистического подхода в педагогике является понятие «личность»: говорится о личности педагога, ребенка, о воспитании личности, создании условий для ее формирования и т. д. Признается, что личность человека представляет наибольшую ценность и ее развитие – основная цель педагогической деятельности, а одна из основных задач педагогики – создание условий для самореализации личности. Идеологической и философско-методологической основой гуманистического подхода в современной отечественной педагогике является мировоззренческая система, сформировавшаяся в эпоху Возрождения и существующая в современной культуре в измененном виде до сих пор, гуманизм. Основные установки гуманизма как социокультурной традиции состоят в признании человека высшей ценностью, всегда – целью и никогда – средством; в утверждении, что человек – «мера всех вещей», то есть что потребности и интересы человека являются основным критерием для создания и функционирования социальных институтов; в признании за каждым человеком прав на свободу, развитие, реализацию всех его возможностей как основы равенства всех людей.

Для гуманизма характерен антропоцентризм, то есть рассмотрение человека как вершины эволюции, как самого совершенного, самого разумного и могущественного существа. Человек, в силу своей изначальной активности, энергии и разума, в состоянии преобразовать и покорить окружающий мир, использовать его в своих целях. По сути дела, человек в системе гуманистических воззрений приобретает атрибуты божества: всемогущество, безграничную мудрость, всеисилие, всеблагость.

Такое понимание природы человека дало сильнейший импульс для развития европейской культуры. В различных ее областях – философии, литературе, искусстве, науке, а также в педагогике – гуманистические идеи нашли яркое отражение. Для российской педагогики характерно усиление гуманистических тенденций с середины XIX века. Идеи гуманизма, заложенные в работах Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, получили развитие в педагогических воззрениях и концепциях отечественных педагогов.

Не удивительно, что в условиях большей свободы идеи подлинного гуманизма вновь стали чрезвычайно популярны в нашей стране. Это можно наблюдать и в педагогике. Усиление гуманистических тенденций является своеобразной реакцией на прежний антигуманизм, отсутствие свободы и возможности свободного творчества в области педагогики.

Само по себе нарастание гуманистических тенденций в области педагогики можно только приветствовать. Эти тенденции, несомненно, способствуют развитию педагогической теории и практики. Создание педагогической парадигмы в рамках гуманистической традиции даст определенный импульс для возникновения новых идей, сделает психологическую и педагогическую практику более гуманной и эффективной. Но вместе с тем необходимо понимать, что гуманистическая, личностно-ориентированная педагогика – это лишь один из этапов в развитии мирового педагогического процесса.

Это связано с ограниченностью гуманизма как мировоззренческой системы, в силу чего гуманизм должен быть преодолен и уже преодолевается в некоторых сферах культуры. Когда мы говорим о преодолении гуманизма, то имеем в виду не возврат к антигуманным, технократическим тенденциям, до сих пор существующим в современном обществе, а создание нового мировоззрения, предполагающего более глубокий, более верный взгляд на природу человека и его место в мире.

Ограниченность современного гуманизма связана с его антропоцентрической основой. Именно представления о человеке как центре мира, о его изначальном превосходстве и совершенстве легли в основу оправдания всех деяний человечества. Общечеловеческий эгоизм, неразумная активность, непонимание того, что человек – только часть реальности и зависим от окружающего мира, своеобразная гордыня, в религии считаемая грехом, привели человеческое общество к концу второго тысячелетия к плачевному состоянию. Ряд мыслителей XX века констатировали крах гуманистических надежд, а следовательно, и идей самого гуманизма в наше время.

Таким образом, гуманистическая парадигма хотя и несет до сих пор в себе значительный потенциал мировоззренческих и философских идей, в настоящее время может быть оценена как ограниченная и не совсем адекватная существующей реальности. Необходимо уже сейчас вести поиск тех мировоззренческих установок и идей, которые могут быть положены в основу новой, еще не сформировавшейся до конца педагогической парадигмы.

Каковы же возможные подходы в создании такой парадигмы? В современной философии и психологии имеется ряд концепций, которые иначе, чем традиционный гуманизм, трактуют природу человека, смысл и цели его существования. В концепциях А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Э. Фромма, А. Швейцера, К. Юнга и др., признается исключительное положение человека в мироздании, но при этом утверждается, что именно исключительность этого положения налагает на человечество особую ответственность.

Познание истинной природы человека, его связи с миром, включенности в сложную иерархию бытия – необходимые условия для верного понимания ценностей и целей, которыми должен руководствоваться человек в своем стремлении преобразовать себя и мир.

Значительный интерес в связи с этим приобретают уже тысячелетиями существующие представления о человеке и его месте в мироздании, которые сформировались в рамках мировых религий. В частности, в христианстве представление о человеке как существе, способном воплотить в себе образ Божий,

сочетает идеи исключительности человека и его зависимости от воли Божьей, благоговение перед божеством сопровождается страхом и трепетом, указывается на то, что человек занимает отнюдь не самое высшее место в иерархии бытия.

Таким образом, в основание новой педагогической парадигмы должны быть положены иные антропологические представления, не совпадающие с традиционной гуманистической антропологией. Необходимо на основе уже существующих философских, психологических, естественно-научных представлений о человеке, которые отражают современный уровень развития культуры, создать педагогическую парадигму, которая позволит сформулировать принципы, цели, ценности современной педагогики, адекватные потребностям современного человека и общества в целом.

В связи с этим одной из насущных задач отечественной педагогической науки является создание педагогической антропологии как совокупности представлений о человеке, его природе, смысле и целях его существования, о его месте в мире. Решение этой задачи возможно лишь посредством интеграции философских, религиозных, психологических и естественно-научных знаний. Задача чрезвычайно сложная, но выполняемая. Без такого антропологического основания любая педагогическая парадигма будет умозрительной и неэффективной.

В настоящее время педагогическая антропология еще не сложилась как самостоятельная область научных исследований. В различные исторические периоды поднимались проблемы, связанные с антропологическим основанием педагогики: понимание природы человека как основы его воспитания, обусловленность целей педагогической деятельности смыслом и целями человеческого существования, необходимость «педагогического идеала», базирующегося на представлениях об идеальном человеке, и т. п. Ни одна значительная педагогическая концепция не обходилась и не обходится без антропологического основания, состоящего из философских, психологических, естественно-научных представлений о человеке. Но насколько многолик человек в своих проявлениях, настолько и знание о нем многообразно и неоднозначно.

Существует ряд серьезных методологических проблем, обусловленных неопределенностью статуса педагогической антропологии в системе гуманитарных наук.

Само понятие «педагогическая антропология» многозначно, исследователями различных эпох оно трактовалось и трактуется по-разному. Не решена проблема предмета педагогической антропологии как области научного исследования: исследователи спорят о том, что изучается и что должно изучаться педагогической антропологией, каков характер изучаемых феноменов, какие явления социальной, психологической, духовной, физической природы человека составляют круг исследований в педагогической антропологии.

Не менее важна проблема принципов построения педагогической антропологии. Основания такого построения могут быть самыми разными: историческое, синтетическое, логическое, комплексное, естественно-научное, гуманитарное, идеологическое. Превалирование одного из этих оснований даст различные варианты педагогической антропологии. Но можно ли в этом случае говорить о педагогической антропологии как целостной сфере научного познания, построенной в рамках одной научной парадигмы?

Еще одна методологическая проблема заключается в определении методов и средств исследования в педагогической антропологии: как, с помощью каких средств возможно решение антропологических проблем в рамках педагогики; как в рамках педагогической антропологии могут быть применены способы исследования человека, принятые в самых различных областях науки (биологии, физиологии, психологии, истории, социологии и т. д.).

Существенной проблемой методологии является проблема места педагогической антропологии в системе культуры: как педагогическая антропология взаимосвязана с различными сферами человеческой культуры, такими, как наука, религия, мифология, философия, идеология; какие общекультурные связи, отношения определяют ее содержание и методы; как может быть встроена педагогическая антропология в структуру педагогических дисциплин.

Такое множество нерешенных методологических проблем указывает на то, что педагогическая антропология в качестве самостоятельной области познания находится в состоянии становления и развития. Это «молодая» дисциплина, несмотря на то, что ее предпосылки были созданы много десятилетий назад. Методологические проблемы связаны главным образом с тем, что объектом исследования является человек, а все антропологические исследования, в силу сложности изучаемого феномена, также имеют сложный, подчас запутанный, неоднозначный по своей сути характер.

Человек как предмет познания для исследователей остается загадкой, как и несколько тысячелетий назад. Поэтому все антропологические знания, каков бы ни был их характер (естественно-научные, гуманитарные, философские), – только преддверие ответа на вопрос: «Что такое человек?», но не сам ответ.

Несмотря на все методологические трудности, можно говорить о существовании проблемного исследовательского поля педагогической антропологии. Уже очерчен круг вопросов, изучением которых занимается педагогическая антропология: природа человека в свете проблем образования, развитие человека как биологический, психологический и социальный процесс в рамках педагогической деятельности, сущность и существование человека в связи с процессом воспитания, смысл человеческого бытия и цели образования, идеал человека и педагогический идеал и т. д. Постановка и решение данных проблем возможно как путем проведения продуктивного теоретического исследования в области педагогики, так и в ходе эффективной педагогической практики.

Возможны различные аспекты изучения проблем педагогической антропологии. Один из них заключается в попытке рассмотреть эти проблемы в ретроспективе, поместив их в историко-культурный контекст. При этом может быть плодотворным использование методологии и содержательного материала таких областей знания, как история педагогики и история философии. Наша работа представляет собой попытку исследования процесса формирования педагогической антропологии в рамках отечественной культуры. Анализ этого процесса позволяет не только воссоздать картину прошлого отечественной педагогической антропологии, но и главным образом выявить то ценное и значимое для современной педагогики, что было создано в рамках антропологической традиции в XIX – начале XX века.

Всякая система педагогических взглядов, любая педагогическая концепция покоятся на определенных представлениях о человеке, характерных для

каждой культурно-исторической эпохи. Цели и задачи воспитания и образования невозможно сформулировать без ясно осознанных представлений о том, каким должен быть человек. Педагогика без идеала немыслима. В то же время без знаний о том, что представляет собой человек в его конкретной данности, каков он есть на самом деле, невозможен педагогический процесс, так как он включает в себя определенное воздействие на воспитуемого. То есть без представлений о том, что есть человек и каким он может быть, педагогика как наука и практическая деятельность невозможна.

Педагогика в любую историческую эпоху, в рамках любой культуры основывается на определенном антропологическом фундаменте, то есть совокупности знаний о человеке, присущих данной культуре и данному времени. Антропологические идеи меняются вместе с развитием культуры и общества в целом. Они определяются теми культурно-смысловыми доминантами, которые характерны для конкретной эпохи и несут неизгладимый отпечаток этой эпохи: каждое время по-своему видит человека, трактует его сущность и смысл его существования.

Представления о человеке чаще всего присутствуют в педагогических концепциях неявно и влияют на педагогическую практику без четкого их осознания. И только исследователи историко-педагогического процесса имеют возможность проанализировать и понять антропологические основания той или иной педагогической теории. Такой анализ важен, так как позволяет увидеть педагогику в культурно-историческом контексте, показать, как педагогика через представления о человеке испытывает сильнейшее влияние со стороны науки, религии, философии, в рамках которых и формируются антропологические представления.

Человек как предмет воспитания, «правильное развитие человеческого организма во всей его сложности» – таков, согласно К. Д. Ушинскому, предмет научной педагогики. Поэтому педагогику необходимо обосновать достижениями естественных наук и в первую очередь анатомии, физиологии, психологии. К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями» [Ушинский, 1950: 35].

До недавнего времени педагогическая антропология была представлена в истории отечественной педагогики как совокупность взглядов революционеров-демократов, представителей материалистического направления в отечественной культуре. Однако в последние годы, когда началось освоение русской интеллектуальной истории без прежних идеологических шор, обнаружилось антропологические традиции, развивавшиеся в рамках иных философских и педагогических воззрений. Так, уже в работах П. Д. Юркевича «Чтение о воспитании» и «Курс общей педагогики с приложениями» достижения психологии, физиологии, философии использовались для религиозно-антропологической интерпретации проблем воспитания и образования. П. Д. Юркевич писал: «Где дух, там и свобода. Этот исход детей Божьих из плена, это освобождение человека через развитие его моральной сущности есть простейшая, главнейшая и всеобъемлющая цель педагогики» [Юркевич, 1990: 34].

Можно утверждать, что педагогическая антропология в России является одним из самых значительных педагогических течений, имеющих свою историю и классификацию направлений. Б. М. Бим-Бад различает следующие на-

правления: синтетическо-антропологическое, естественно-научное, социологическое, философское и «опытническое», провиденциальное и тоталитарное [Бим-Бад, 1994]. Уже одно перечисление этих направлений в истории русской педагогики делает отечественную педагогическую антропологию значительной исследовательской проблемой.

Особую роль в формировании педагогической антропологии играют философские представления о человеке.

Философское знание традиционно несет в себе систему представлений о человеке, антропология – неотъемлемая часть любой философской концепции. Традиционно философскими являются проблемы сущности человека, смысла его бытия, цели существования. Философия пытается дать обобщенные представления о человеке, показать, какое место занимает он в структуре реальности. Философская антропология позволяет воссоздать целостный образ человека посредством анализа противоречивых аспектов его природы. В истории философии мы находим различные образы человека, философы разных времен и культур по-разному отвечали на вопрос: «Что такое человек?». Историко-философский анализ этих ответов позволяет проследить эволюцию взглядов на природу и сущность человека, усвоить все ценное, что было создано в прошлом, позволяет лучше понять современное состояние человека.

Философия всегда оказывала большое влияние на формирование педагогических представлений и теорий. Именно антропологические аспекты философского знания являлись областью взаимодействия философии и педагогики: обобщенные представления о человеке, его природе, смысле и цели его бытия, месте в мироздании лежали в основе педагогических воззрений на сущность, цели, задачи педагогики. В явной или неявной форме философская антропология присутствует в основании всех педагогических теорий и систем. Исследование влияния философских идей на формирование педагогических представлений позволяет глубже понять суть последних, выявляет взаимосвязи педагогики внутри культуры, делает более явным процесс обмена идеями внутри культурного пространства.

Необходимость историко-философского анализа взаимосвязи педагогики и философской антропологии вызвана не только познавательным интересом, но и проблемами, стоящими перед современной отечественной педагогикой. Поиски современной педагогической парадигмы ведут к прояснению философско-антропологических оснований педагогики. Традиционный гуманизм, на основе которого делаются попытки создания современной концепции образования, в значительной мере изжил себя, в полной мере проявились отрицательные последствия антропоцентризма, составляющего самую суть гуманистического мировоззрения. Необходимо вести поиск других, более адекватных современной ситуации мировоззренческих оснований. Анализ антропологических представлений, лежащих в основе педагогических теорий, созданных в прошлом, может помочь в этом сложном поиске фундамента современной педагогики. Прошлое нашей философии, педагогики, культуры в целом богато плодотворными идеями, которые не были вполне реализованы в свое время, но могут дать мощный импульс для развития современной мысли. Восстановление традиций не только возможно, но и необходимо.

Список литературы

- Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики современного образования. М., 1994.
Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М., 1987.
Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 10 т. М; Л., 1950. Т. 3.
Юркевич П. Д. Философские произведения. М., 1990.

**Ю. А. Русина****«“ХРОНИКА ТЕКУЩИХ СОБЫТИЙ” –
САМОЕ БОЛЬШОЕ ДОСТИЖЕНИЕ
ПРАВООЩИТНИКОВ...»**

*К истории советской подпольной периодики
1960–1980 годов*

...На основе выпусков «Хроники текущих событий»...
советологи делают вывод, что в СССР существует и развивается «движение
за гражданские права»...

Из записки КГБ при Совете Министров СССР от 21 декабря 1970 года

В культуре инакомыслия как социального явления значительное место занимает деятельность по созданию и распространению самиздата. Это сложное понятие, для которого пока еще не выработано научного определения [Алексеева, 1984: 242; Чалидзе, 1974: 64; Даниэль, 1994: 37]. К самиздату традиционно причисляют литературные и публицистические произведения, запрещенные к официальному изданию, документы, отражающие активность правозащитников и представителей других форм диссидентского движения, «самодеятельную» журнальную периодику и т. п. Появление нелегальных журналов означало, с одной стороны, качественный рост и развитие самого самиздата, а с другой – организационное оформление оппозиционных движений. Едва ли не самым заметным явлением в истории советского самиздата было издание информационного бюллетеня правозащитников «Хроника текущих событий». А можно сказать и так: история «Хроники» – это часть истории правозащитного движения.

Первый выпуск «Хроники текущих событий» (ХТС) появился 30 апреля 1968 года. На титульном листе в качестве эпиграфа была приведена 19-я статья из «Всеобщей декларации прав человека»: «Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ» [Архив Самиздата. № 060]. Издание «Хроники» продолжалось до 1982 года, когда вышел ее